



L'ESCOLARITZACIÓ COMPARTIDA: EL CAS DE LA LAIA

Anna Gomez Garcia

4t curs. Treball final de grau

Professor: Jesús Soldevila

Grau Mestre d'Educació Infantil

Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes

Universitat de Vic

Maig de 2013

“En la diversitat s’hi donen les millors
oportunitats per aprendre”

(Pujolàs, P. 2003:31)

Resum

Actualment s'està donant molt pes al fet d'incloure dins l'aula a tot aquell alumnat amb necessitats educatives especials per tal de fomentar la inclusió. Aquest fet i com a persona que visc el dia a dia amb persones amb diversitat funcional ha fet que hem plantejgi molts dubtes i reptes sobre la inclusió. Així doncs, vaig pensar que seria interessant observar, descriure i analitzar com viu un infant amb diversitat funcional la seva escolarització dins una aula ordinària i dins una aula d'educació especial.

La principal participant de la investigació ha estat la Laia, una nena de 10 anys la qual realitza escolarització compartida. La seva família i les tutores dels dos centres han col·laborat en la investigació aportant informació.

El mètode utilitzat per a la investigació ha estat una recerca qualitativa a partir de l'anàlisi d'un estudi de cas utilitzant les entrevistes amb la família i els tutors de la Laia, l'observació de Laia dins l'horari escolar i les notes de camp com a instruments de recollida de dades.

Com a conclusions pensem que la inclusió d'aquells infants amb diversitat funcional dins l'aula ordinària és molt important ja que els ajuda a viure en un àmbit amb total normalitat i fomenta el respecte de la gent que els envolta. Cal fomentar les situacions d'inclusió amb l'ús d'estratègies com poden ser el treball cooperatiu o establint bones relacions amb la gent que els envolta.

Paraules clau: Inclusió, escolarització compartida, diversitat funcional, relacions, ensenyament multinivell, treball cooperatiu.

Abstract

Currently we are giving much weight to the fact of inclusion in the classroom all those students with special needs to promote inclusion. I'm a person who lives every day with people who have disabilities and I have raised many questions and challenges about inclusion. So I thought it would be interesting to observe, describe and analyse how a child with disabilities live their schooling in a classroom and in a special education classroom.

The main participant of the research has been Laia, a girl of 10 years which makes shared education. His family and teachers of the two schools have collaborated in the investigation by providing information.

The method used for this research is a qualitative research based on the analysis of a case study using interviews with family and teachers of Laia, Laia observation within the school timetable and notes field as instruments for data collection.

In summary we believe that the inclusion of these children with disabilities in the classroom is very important as it helps to live in an area as normal and promotes respect for the people around them. We need to encourage the inclusion of situations with the use of strategies such as cooperative work and establishing good relationships with the people around them.

Keywords: Inclusion, shared education, functional diversity, relationships, multilevel teaching and cooperative work.

Índex	pàg.
1. Introducció	6
2. Marc teòric	7
2.1. Perspectiva històrica	7
2.2. La situació a Catalunya	8
2.3. Evolució conceptual	13
2.4. Escolarització compartida	17
2.5. Estratègies didàctiques i organitzatives d'aula	19
2.6. El constructivisme	34
3. Objectius	36
4. Metodologia	37
4.1. Recerca qualitativa	37
4.2. Dimensions o aspectes concrets d'estudi	38
4.3. Instruments de recollida de dades	38
5. Resultats	41
6. Interpretació dels resultats	49
7. Conclusions	51
8. Referències	52

1. Introducció

El següent Treball de Final de Grau es basa en l'aproximació a la vida d'una nena de 10 anys, la Laia, diagnosticada de retard mental, la qual realitza escolaritat compartida entre una escola ordinària i una escola d'educació especial.

Els objectius que ens hem plantejat per dur a terme la investigació han estat descriure l'origen de l'escolarització compartida de la Laia així com l'organització d'aquesta escolarització, descriure i analitzar les relacions que manté la Laia tant amb els companys com amb la mestra d'ambdós centres, descriure i analitzar les estratègies didàctiques i organitzatives que s'usen en cadascun dels entorns per afavorir la participació de la vida a l'aula dels dos centres i finalment valorar com es sent i com viu la Laia el fet d'assistir a dos centres. L'anàlisi d'aquests aspectes ens permetrà extreure uns resultats on podrem valorar l'escolarització compartida de la Laia.

La decisió en la temàtica del treball és deguda a la meva feina laboral ja que tracto amb infants amb diversitat funcional¹ i l'interès que aquests desperten en mi és molt important. El fet de tenir una relació tant propera amb ells ha despertat el meu interès per emprendre un treball relacionat amb l'escolarització compartida i endinsar-me dins aquest camp tot observant i vivint en primera persona la investigació.

Aquest treball l'he dut a terme durant la tercera setmana de gener al CEE situat entre Manresa i Santpedor, una escola en un entorn privilegiat pel que fa a nivell paisatgístic i de zones verdes i el CEIP situat a Sant Vicenç de Castellet, un poble petit situat sota Montserrat.

L'objectiu principal de la recerca és conèixer una mica les bases de l'escolarització compartida; qui ho decideix, efectes tant positius com negatius sobre l'infant, autors que estan a favor i en contra, etc. i per altra banda, i a partir de l'observació de la Laia, descobrir com es sent ella amb el fet d'assistir a dues escoles, les metodologies de treball que s'utilitzen als dos centres, si hi ha coordinació entre centres, les relacions que manté la Laia envers els seus companys i tutora, etc.

La Laia és una nena de 10 anys, molt carinyosa i que reclama l'atenció en tot moment. Tan els pares com els mestres de la Laia van accedir a l'ajuda en la realització d'aquest treball i els donem les gràcies.

¹ Diversitat funcional segons Javier Romañach (2005) és un terme que sorgeix de la voluntat de les pròpies persones amb discapacitat ja que és un concepte que parla de la diferència però sense un caràcter de minusvalidesa.

2. Marc teòric

2.1. Perspectiva històrica

Durant molts segles no es va pensar gaire en el dret d'aprendre de tothom perquè primer es va haver de superar que els discapacitats tinguessin dret a viure tan fos per la seva fragilitat com perquè en anys anteriors fossin executats. Després es van haver de preocupar perquè els deixessin romandre dins les ciutats, amb tots; més tard de que els deixessin sortir de les presons, asils, etc.

A partir dels precedents del canvi de paradigma en l'educació des de la perspectiva d'una visió paidocèntrica on els infants deixen de ser petits adults i es converteixen en el centre dels objectius de l'educació, els posteriors de la Revolució Industrial amb les seves conseqüències socials i l'establiment de l'escolaritat obligatòria, comença una preocupació més seria per l'escolaritat dels diferents. Calia classificar i etiquetar objectivament per distingir qui havia d'anar a l'escola normal i qui no podia aprendre. Decroly, a principis del segle XX, va ser conegut pels seus èxits amb nens "irregulars"² i, posteriorment, per desenvolupar processos d'aprenentatge pels "normals" aplicant tècniques que havien anat bé en l'educació especial. Partia de la idea que segons López (1999:127) "... las normas y principios de la educación son las mismas para todos...", però, sempre va mantenir que els nens "irregulars" es classificaven en educables i no educables.

Tot just en el moment en que apareixia la preocupació per l'aprenentatge dels diferents començaven a sorgir lleis d'educació per a decidir els primers límits d'accés a l'escolaritat de tothom, a l'aprenentatge si els grau d'educabilitat era molt baix.

A partir de la Declaració Universal dels Drets Humans (1948) tot estat membre de l'Organització de les Nacions Unides es va comprometre en la promoció del respecte a la diversitat de la població, sense distincions, ja sigui per motius ètnics, religiosos, socials, polítics o per discapacitat.

Una de les formes de garantir la igualtat d'oportunitats pels subjectes amb disminució a la segona meitat del segle XX fou el sistema d'educació especial. Aquest es consolidà com un sistema paral·lel al convencional per aquells que no podien accedir

² El nen irregular per Decroly era aquell nen que no es podia adaptar a la vida familiar o escolar on estava sotmès i que podia convertir-se en una càrrega o perill per la societat. Eren irregulars els insuficients mentals, els malalts, els pobres, els indisiplinats i els mandrosos. Es classificaven en: físics, sensorials, mentals, de sentiment, els abandonats i els de formes mixtes. Si eren educables havien de ser escolaritzats en CEE, en cas contrari havien de romandre en asils o hospitals.

al sistema ordinari. En aquell moment el paradigma que seguís el sistema de l'escola ordinària estava orientat pel model teòric biomèdic-rehabilitador el qual interpreta la discapacitat com un problema personal, causat per una malaltia, lesió o condicions de salut on els professionals tracten a l'individu per aconseguir el seu ajustament a les noves situacions vitals amb canvis conductuals i actitudinals. Aquest fet dificultava que alguns alumnes seguissin el mateix currículum que la resta si no era en llocs especialitzats.

Als anys seixanta, s'inicien moviments de normalització de les condicions i del context educatiu per a tots els alumnes i es comencen a viure experiències d'integració variades, si més no, a l'entorn físic de l'escola ordinària. Es dona un canvi d'orientació teòrica tot rebutjant el model biomèdic on es classificava l'alumnat segons l'etiologia de les seves deficiències i no s'atenia a les necessitats educatives sinó que generava segregació. Es passa al model educatiu que ressaltava les necessitats educatives, especifica suports i serveis adequats a les mateixes i cerca la integració d'aquests alumnes en el sistema educatiu ordinari.

L'informe Warnock (1978) suposa un canvi conceptual de l'Educació Especial en termes de Necessitats Educatives Especials (NEE). Les seves recomanacions han servit de referència per la planificació i normativització dels recursos educatius especials en diferents països i en el nostre en particular.

Als anys vuitanta es desenvolupa el *dret d'igualtat d'oportunitats*³ mitjançant polítiques d'integració de les persones amb discapacitat. Aquestes es focalitzen especialment en el tram de l'escolarització obligatòria en l'educació.

2.2. La situació a Catalunya

A Catalunya, van ser publicades diferents disposicions i normatives per tal de desenvolupar el *Plan Nacional de Educacion Especial* amb ajudes i subvencions per la integració del deficient o pel suport tècnic pel diagnòstic i tractament de la població necessitada d'educació especial.

³ No hi ha acord al voltant d'aquest tema però la majoria de països comparteixen la seva referència a quatre nivells interrelacionats: el físic, d'espais comuns com patis o menjadors; el funcional, on es realitzen les activitats iguals o similars que els companys; el social si el discapacitat forma part del grup i s'interrelaciona i el que té a veure amb la comunitat on s'assoleixen les mateixes condicions de drets i deures que qualsevol ciutadà.

Al mateix temps, s'anava regulant la formació del professorat; el 1977 ja s'havien marcat les directius per l'elaboració dels Plans d'estudi de les Escoles Universitàries de Professorat d'EGB i ja es contemplava la creació de l'especialitat d'Educació Especial.

El 4 de setembre de 1981 el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya va publicar la primera Circular on s'establien els criteris d'actuació en l'Educació Especial, a través dels quals es volien aportar camins per donar resposta a les reiterades demandes d'integració de les associacions de pares col·lectius d'alumnes amb NEE. Aquest document prioritzava la individualització, normalització, integració i sectorització de serveis.

Per a Coll (2001), el marc conceptual va ser el constructivisme, teoria articuladora i integradora d'altres:

- La teoria genètica del desenvolupament intel·lectual,
- la teoria de l'assimilació
- la teoria sociocultural del desenvolupament i de l'aprenentatge,
- les teories del processament humà de la informació i
- elaboracions teòriques sobre els components motivacionals, emocionals relacionals de l'aprenentatge escolar

Les característiques dels alumnes i els recursos dels quals disposen els centres serien fonamentals per la presa de decisions. No obstant a això, el que preocupava més era el què i com ensenyar-ho a aquests possibles nous alumnes.

Per recolzar les primeres integracions i promoure iniciatives de treball es van crear els Programes de Desenvolupament Individualitzat (PDI)⁴. Les programacions havien de seguir un únic camí segons els currículums tancats per a cada curs. Els alumnes integrats havien de seguir els currículums paral·lels que havien previst els experts⁵ que els dissenyaven i eren ensenyats pels mestres ja orientats prèviament.

En aquests programes individuals es fixaven els objectius i les activitats dels aprenentatges més instrumentals. Per altra banda, també van presentar inconvenients en la seva aplicació simultània amb la resta de companys. Aquest problema va ser la

⁴ Aquestes PDI constaven d'un conjunt d'activitats programades en cada àrea d'aprenentatge que servien de guia i suport als Mestres en l'ensenyament dels alumnes amb disminució.

⁵ Els experts eren els Equips d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica (EAP) de recent creació els quals tenien la funció d'orientar i valorar les necessitats, a més a més d'elaborar els PDI per a cada alumne integrat.

causa de segregacions dins els centres en grups a part, aules d'educació especial o amb treballs individuals o diferents a la resta de companys.

També s'havia de canviar la nomenclatura, ja no es tractava d'alumnes d'educació especials sinó d'alumnes amb necessitats educatives especials (NEE), que s'interrelacionaven amb altres alumnes a les escoles ordinàries.

És en aquest moment quan algunes escoles d'educació especial amb col·laboració amb escoles ordinàries comencen a compartir alguna experiència d'*Integració a temps parcial*⁶ tot buscant com donar resposta a les NEE dels alumnes. Comencen a sorgir casos de centres ordinaris amb alumnes amb NEE, centres d'educació especial i alumnes que es desplacen d'un a l'altre centre.

Van ser experiències en nom de la integració, per anar apropant a aquells alumnes que fins al moment havien estat segregats i així anar creant oportunitats futures.

L'aprovació de la LOGSE (1990) no afegeix gaire més en el camí de la construcció de *l'escola per a tothom* ja que respecte als límits de la integració recomana que es disposi dels recursos necessaris per portar-la a terme, però deixa força ambigü la decisió sobre el tipus de centre (ordinari o d'EE) on s'han d'escolaritzar els alumnes amb NEE.

Segons la LOGSE (cap. V, art.36) "1. El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos"

Per altra banda, deixa obert l'assessorament que realitza l'EAP.

Segons la LOGSE (cap. V, art.36) "2. La identificación y valoración de las necesidades educativas especiales se realizará por equipos integrados por profesionales de distintas calificaciones, que establecerán en cada caso planes de actuación en relación con las necesidades educativas específicas de los alumnos".

Respecte als límits en l'escolarització ordinària per aquests alumnes, la llei determina que només s'escolaritzaran en centres d'educació especial (CEE) quan les necessitats dels alumnes no puguin ser ateses en els centres ordinaris.

⁶ Nomenclatura utilitzada en aquell moment per designar l'escolaritat compartida.

El següent *Decret d'ordenació dels alumnes amb NEE* a Catalunya va promulgar-se l'any 1997 el qual es refereix al grau de significativitat de les adaptacions curriculars i possibilita l'existència de CEE associats a algun tipus de discapacitat. Els límits a la integració van dependre, a partir de llavors, del grau de significativitat de les NEE. Si aquest era molt alt, suposaria una dificultat tan alta d'integració social i d'adaptació que serien escolaritzats en CEE amb un dictamen d'escolarització de l'EAP⁷.

Els alumnes als quals es referia el Decret eren els qui tenien NEE associades a:

- Retard mental profund o plurideficiències
- Retard mental sever que requerien de serveis específics per alguns àmbits
- Psicosi i autisme
- Discapacitat auditiva profunda que necessitaven de tècniques alternatives a l'oral de comunicació.

De tota manera, els moviments per la integració han anat progressant. Gràcies a aquest avenços s'han desenvolupat noves estratègies d'ensenyament aprenentatge. Els centres s'han hagut d'adaptar als canvis, adequant la seva gestió per oferir nous recursos pel que fa a les NEE i la col·laboració entre diferents serveis, centres, etc.

Els canvis en el concepte de retard mental i la nova classificació de la OMS sobre la deficiència segons el model ecològic (Carbobell, 1999) han aportat nous punts de vista sobre el concepte d'integració. Amb aquesta classificació que fa èmfasi en les interrelacions que es donen en el context educatiu i en els canvis i adaptacions necessaris perquè tothom hi tingui lloc, s'han obert les portes a la *inclusió* o *l'escola per a tothom*.

En el *Pla Director d'Educació Especial a Catalunya*, que el Departament d'Ensenyament va fer públic el curs 2002/2003 s'exposen:

- Les línies fonamentals i els objectius,
- els principis que els regeixen,
- les diferents fases previstes de desenvolupament del pla
- l'enumeració del principal gruix d'activitats que significarà la seva aplicació.

En aquest Pla s'intenta reflexionar sobre els camins que cal seguir per afavorir la inclusió i es reprenen els objectius del 1978:

⁷ El dictamen és un informe tècnic on consten les dades de l'alumne amb NEE, la valoració psicopedagògica d'aquestes, així com dels recursos necessaris i la recomanació de les estratègies d'ensenyament i aprenentatge que cal emprar. Aquest és acompanyat de la informació de la inspecció tècnica i posteriorment promou la resolució d'escolarització de la Delegació territorial.

- Normalització
- Sectorització
- Integració
- Personalització
- Atenció interdisciplinària
- Participació dels pares
- Optimització dels serveis

El 2 d'abril del 2004 es va publicar el *Decret pel qual s'estableix el procediment d'admissió de l'alumnat als centres docents* en els ensenyament sufragats amb fons públics.

Més tard, va publicar-se la Resolució de l'1 de Juliol de 2005 que dóna instruccions per a l'organització i el funcionament dels serveis educatius (EAP, CREDA, CRP...).

El 3 de maig de 2006 s'aprova la LOE la qual responsabilitza a les administracions educatives de donar resposta als infants que ho necessitin.

Segons la LOE (títol II, art. 74) "1. L'escolarització de l'alumnat que presenta necessitats educatives especials es regeix pels principis de normalització i inclusió i assegura la seva no-discriminació i la igualtat efectiva en l'accés i la permanència en el sistema educatiu, i es poden introduir mesures de flexibilització de les diferents etapes educatives, quan es consideri necessari."

Segueix sense determinar qui és l'encarregat de donar resposta a aquests infants amb NEE.

Segons la LOE (Títol II, art. 74) "2. La identificació i valoració de les necessitats educatives d'aquest alumnat l'ha de fer, tan aviat com sigui possible, personal amb la deguda qualificació i en els termes que determinin les administracions educatives."

En l'actualitat a Catalunya es segueix el camí iniciat per les fases del *Pla Director de l'Educació Especial a Catalunya*. També s'espera a curt termini un nou Decret d'Educació Especial i es valora i reflexiona sobre el què es va fent i innovant per la concreció d'actuacions cap a la inclusió dels alumnes en el Sistema Educatiu comprensiu.

2.3. Evolució conceptual

El terme de discapacitat a anat canviant i evolucionant. Hi ha agut canvis conceptuals importants, els primers, des d'un model mèdic, van anar ampliant la seva classificació. Inicialment es dividien als ingents en "normals" i "irregulars" per tal de decidir qui podia anar a l'escola o no.

Durant aquest anys el model mèdic va ser el que va imperar. La discapacitat s'entenia com un problema individual, causat per una malaltia o lesió o com a estat de salut, que calia ser tractat mèdicament i per professionals de la salut per tal que l'individu s'adaptés a cada situació. Calia promoure un canvi de conducta en l'alumne per aconseguir la seva adaptació a les necessitats en cada entorn.

No es fins el 1960 que l'*American Association Mental Retardation* (AAMR) va adonar-se de l'abús que es feia del quocient intel·lectual en la planificació dels serveis i la intervenció. En aquest moment, Carbonell (1999) introdueix el criteri de conducta adaptativa com a element corrector.

El model social que apareix quasi cent anys després de les primeres classificacions permet la introducció del respecte del punt de vista del dret a la integració social dels individus amb discapacitat.

Per a Carbonell (1999), d'aquesta manera la discapacitat deixa de ser vista com un tret individual, sinó que s'analitza com un conjunt de variants depenents de: l'entorn social i les barreres que suposa als individus, tan siguin físiques o arquitectòniques, i també i sobretot de les actitudinals, mentals i ideològiques. A partir d'aquest anàlisi de les capacitats es relaciona directament amb els drets humans.

Juntament amb la reconceptualització de les NEE es normalitza l'ús dels conceptes d'integració, normalització, individualització i sectorització en el nostre país com a mitjans per aconseguir la igualtat d'oportunitats i la integració socials dels alumnes amb discapacitats.

L'OMS, al 1980, va publicar la *Classificació Internacional de Deficiències, Discapacitats i Minusvalideses* (CIDDM), segons la qual s'analitzaven per primera vegada les diferències entre els conceptes de deficiència, discapacitat, minusvalidesa i la seva interrelació causal.

A principis dels anys 90, un nou informe de la UNESCO introdueix els tres principis bàsics de l'educació dels nens i adolescents amb discapacitats: el dret a l'educació com a dret humà, el dret a la igualtat d'oportunitats i el dret a la participació social.

Les limitacions de la CIDDM pel que fa a les interrelacions entre conceptes i la manca de relació amb els diferents contextos són el motiu pel qual vuit anys després va modificar-se per la *Classificació Internacional de Deficiències, Activitats i Participació* (CDAP). S'havia evolucionat al punt de vista del model ecològic. La interacció de conceptes que suposa aquesta nova definició presenta les condicions de salut, trastorn o malaltia com a possibles provocadores de major o menor deficiència, activitat i participació social. Alhora aquestes tres tenen una relació directa amb les respostes tan per part de la persona com de l'entorn.

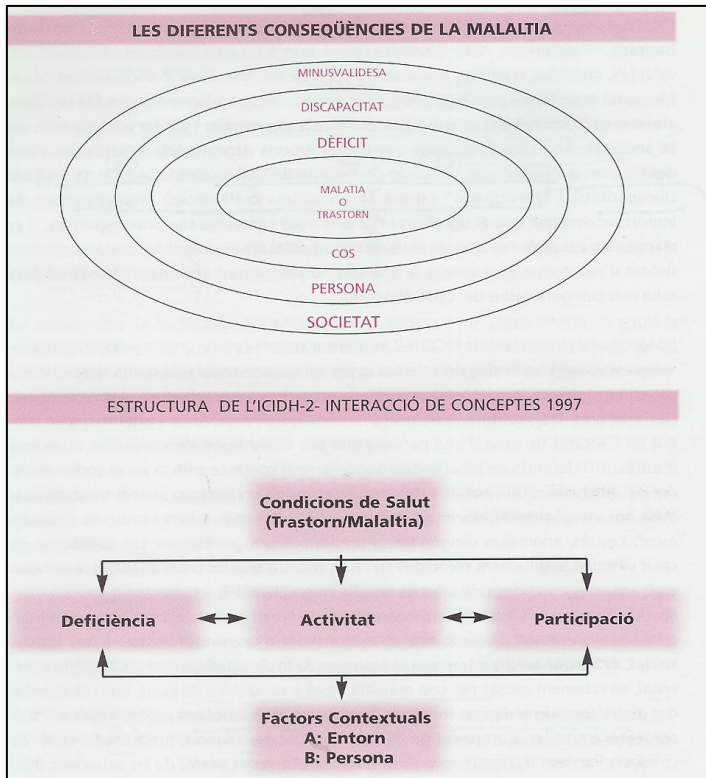
La deficiència des de la nova definició afecta al cos, què s'ha d'entendre com l'organisme total de l'individu, incloent-hi les funcions cerebrals i l'intel·lecte. Es tracta d'una pèrdua o anomalia de l'estructura corporal. De la funció biològica o psicològica.

Les activitats poden veure's limitades per la deficiència del subjecte o potenciades gràcies al suport o recursos facilitats. Tot depèn de les barreres amb les que es trobi cadascú.

La participació es relativa al grau de restricció que el subjecte amb deficiència trobi en el context personal o l'entorn.

Des del model ecològic convé subratllar la importància de la dimensió de la qualitat de vida en els estudis que s'han fet en els darrers anys per valorar les necessitats i els recursos dels disminuïts.

En el següent esquema es pot percebre la interrelació entre dèficit, discapacitat i minusvalidesa a partir d'una malaltia i, en segon lloc, com interactuen les deficiències, les activitats i el grau de participació social en el model ecològic, depenent dels recursos que l'entorn sigui capaç d'oferir als diferents subjectes amb eficiència.

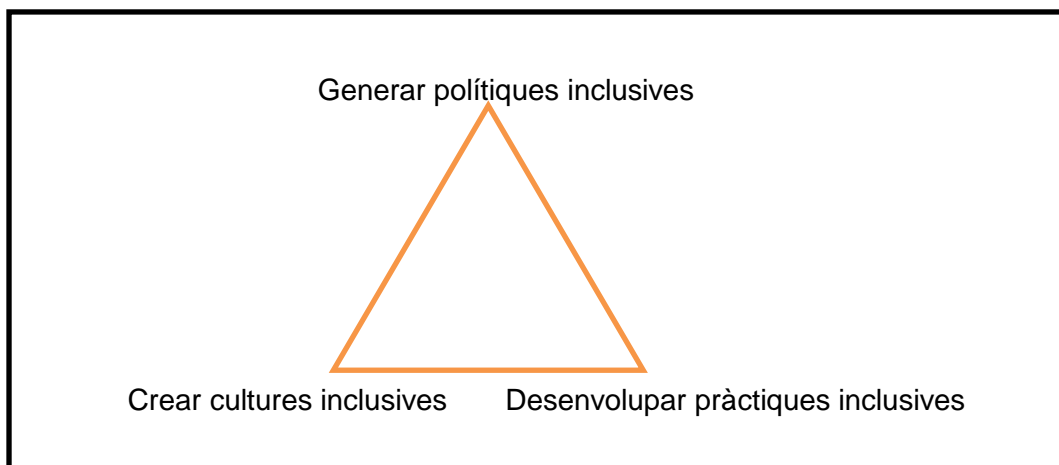


Els canvis produïts en l'educació especial han modificat tan els aspectes teòrics com pràctics. La major part dels avenços del primer terç del segle XX van ser deguts als èxits en l'aprenentatge dels alumnes amb disminucions.

Les aportacions d'Ainscow (1995) promouen un anàlisi des d'un punt de vista individual i curricular i proposa canvis en les escoles fonamentats en les estratègies de treball cooperatiu per assolir la integració de tots els alumnes i donar resposta a l'atenció a la diversitat a les escoles.

Els canvis que s'han de produir cap a l'escola inclusiva no s'haurien de fer d'una manera precipitada sinó que s'han de viure com un procés, donat que hi estem tots implicats. De tota manera, cal direccionar el procés de transformació de les escoles.

Per tal d'avaluar en quin procés de canvi es troba un centre escolar, ens podem referir al treball de Booth i Ainscow on s'analitzen segons tres dimensions:



De cara al futur, Ainscow (2000) entre d'altres, coincideixen en destacar factors claus en el procés cap a l'escola inclusiva com poden ser el fet de compartir les experiències i els coneixements viscuts, estar convençuts del camí necessari per corresponsabilitzar-se i implicar-se en el procés, prendre's les dificultats com un motiu per la recerca en la diversificació d'estratègies, compartir una estructura de centre capaç d'adaptar-se a les capacitats de l'alumnat i del professorat alhora que estimuli el treball de col·laboració a l'aula i entre els docents.

També ens pot ajudar a treballar per la millora de l'autoestima de l'alumnat i promoure una formació del professorat on es practiqui la reflexió sobre l'experiència i l'avaluació de resultats com a generadora dels processos de canvi.

Actualment, el concepte discapacitat a pres un caire diferent que segons Palacios i Románach (2006) ha passat a anomenar-se diversitat funcional. Aquest nou terme ha estat propulsat pels propis afectats per tal de substituir la paraula minusvàlid o discapacitat.

En el darrer intent, l'Organització Mundial de la Salut (OMS) (2001), va promocionar la denominada *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud* (CIF), que proposa el següent esquema conceptual:

- Dèficit en el funcionament (substitueix el terme "deficiència"): és la pèrdua o anormalitat d'una part del cos o d'una funció fisiològica o mental. En aquest context el terme "anormalitat" s'utilitza per referir-se a una desviació significativa de la norma estadística.
- Limitació en l'activitat (substitueix el terme "discapacitat"): són les dificultats que una persona pot tenir en l'execució de les activitats.

- Restricció en la participació (substitueix el terme “minusvalia”): són els problemes que una persona pot experimentar en la seva implicació en situacions vitals. La presència de restriccions en la participació és determinada per la comparació de la participació d'una determinada persona amb la participació esperada per part d'una altra sense discapacitat en una determinada cultura o societat.

Segons Palacios (2004) pel que fa al model social actual, les causes que originen la diversitat funcional no són científiques sinó socials. Segons els defensors d'aquest model, no són les limitacions individuals les causes del problema sinó les limitacions de la societat per prestar els serveis apropiats i per assegurar adequadament que les necessitats dels homes i les dones amb diversitat funcional siguin tingudes en compte dins l'organització social. Des de el model social es sosté que el que puguin aportar a la societat tan homes com dones amb diversitat funcional es trobi íntimament lligat a ll inclusió i a l'acceptació de la diferència.

Així doncs, si es considera que les causes que originen la diversitat funcional són socials no s'ha d'apuntar individualment a la persona afectada sinó a la societat.

2.4. L'escolarització compartida

Segons el Decret 299/1997 del 25 de novembre, en l'article 8 es refereix a la col·laboració entre els centres ordinaris i els centres d'educació especial en la línia d'optimitzar els recursos existents i de promoure la col·laboració dels centres amb la finalitat que puguin compartir les experiències i els recursos pedagògics i didàctics:

8.1 En la línia d'optimitzar els recursos existents, i quan l'avaluació psicopedagògica així ho aconselli, els centres d'educació especial podran atendre alumnat amb necessitats educatives especials escolaritzat en centres ordinaris, per tal de proporcionar-los serveis que per la seva especificitat no estiguin disponibles en els centres ordinaris corresponents.

8.2 Aquesta col·laboració es farà atenent les disponibilitats de personal ja existents als centres implicats, i en els termes que estableixi el Departament d'Ensenyament.

8.3 Per tal de facilitar la col·laboració entre els centres ordinaris i els centres d'educació especial, el Departament d'Ensenyament podrà:

- a) Encomanar tasques al personal dels centres d'educació especial de la seva titularitat en els centres públics ordinaris, per atendre l'alumnat amb necessitats educatives especials escolaritzats en aquests centres.
- b) Complementar l'atenció a l'alumnat de les unitats i centres d'educació especial amb professionals d'altres centres o serveis educatius de la seva titularitat.
- c) Establir convenis amb administracions públiques, institucions i entitats sense finalitat de lucre que garanteixin la prestació de serveis especialitzats complementaris els quals no es puguin oferir de forma adient amb els recursos específics dels centres docents o dels serveis educatius.
- d) Promoure la col·laboració dels centres d'educació especial i dels centres ordinaris, amb la finalitat que puguin compartir les experiències i els recursos pedagògics i didàctics.

Modalitats d'escolarització:

L'escolaritat de l'alumnat en un centre d'educació especial podrà desenvolupar-se en una de les dues modalitats següents:

Modalitat A

Significa que l'alumne/a està escolaritzat en el centre d'educació especial durant la totalitat de l'horari escolar.

Modalitat B

Significa que l'alumne/a està escolaritzat en el centre d'educació especial durant una part de l'horari escolar i la resta ho està en un centre docent ordinari. Aquesta modalitat es correspon amb una situació per a l'alumne/a que es denomina escolaritat compartida. No s'ha de confondre amb la provisió de suports que pot rebre un alumne escolaritzat en un centre docent ordinari a través d'un centre d'educació especial proveïdor de recursos educatius específics.

La determinació de la modalitat d'escolarització més convenient per a un determinat alumne/a, i la conveniència de la continuïtat en una mateixa modalitat o la seva

modificació, s'efectuarà anualment, mitjançant el corresponent pla educatiu individualitzat.

Ambdues modalitats impliquen la matriculació de l'alumne/a en el centre d'educació especial, ja sigui a temps total o parcial. En el nostre cas, la Laia correspon a la modalitat B d'escolarització ja que està matriculada als dos centre.

2.5. Estratègies didàctiques i organitzatives d'aula

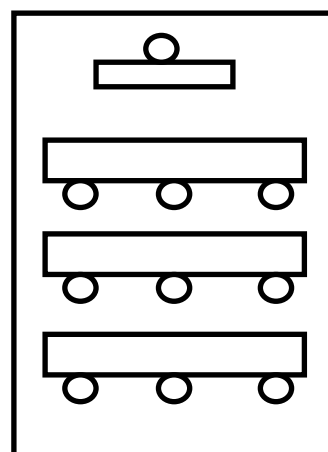
Organització dels alumnes i el mobiliari d'aula

Segons el Departament de Cultura dins l'àmbit de Direcció General de Política Lingüística remarca que per tal d'afavorir l'aprenentatge, és important que l'espai ofereixi possibilitats de moviment; és a dir, que les taules i les cadires es puguin moure fàcilment i permetin canviar la disposició de l'aula segons l'activitat concreta que s'hi durà a terme. Malgrat això, moltes de les aules on es fa classe no disposen d'aquesta llibertat de moviment i, en canvi, el resultat de l'aprenentatge no es veu afectat. Això vol dir que l'espai condiciona l'aprenentatge però no el determina.

- Disposició en fileres

Es tracta d'una organització convencional, que prima la comunicació en una sola direcció.

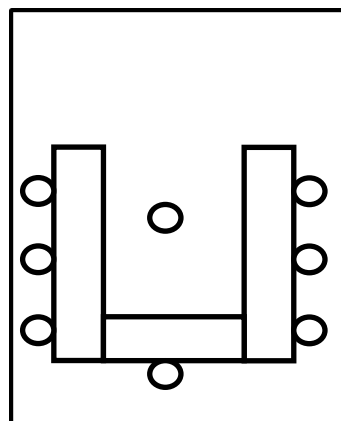
Avantatges	-Centra l'atenció en el professor, que se situa al davant del grup classe, i en la pissarra. -Afavoreix el treball individual de l'alumne.
Inconvenients	-Dificulta la interacció i la comunicació entre els alumnes



- Disposició en forma d'U o de ferradura

Es tracta d'una organització que afavoreix l'ensenyament comunicatiu.

Avantatges	<ul style="list-style-type: none"> -Tothom veu a tothom - Permet tant el treball individual com el treball per parelles o grups reduïts. - El professor esdevé més proper i pot moure's amb més llibertat i acostar-se més als aprenents.
------------	--



Pel que fa a la posició del mestre dins de l'aula, es distingeixen tres models:

- Dret al davant del grup classe: Pot ser adequat si es vol focalitzar l'atenció dels alumnes, per exemple, a l'hora de donar informacions o instruccions.
- Assegut: Pot ser adequat mentre els alumnes treballen en grup; el professor observa sense intervenir i es mostra accessible, però sense donar la sensació de control.
- Movent-se entre els alumnes: El professor es mostra proper i pot comunicar-se amb els aprenents alhora que n'observa el treball; cal, però, que atengui tots els grups i reparteixi equilibradament el temps que hi passa.

Treball cooperatiu

L'aprenentatge cooperatiu comporta una implicació directa i, alhora, una sèrie d'avantatges tant per a l'alumnat com per al professorat. Per un costat, l'aprenentatge requereix la participació directe i activa dels estudiants. Només aprenem de veritat allò que volem aprendre, i sempre que participem activament del procés d'aprenentatge. I per una altra, la cooperació i l'ajuda mútua possibiliten l'assoliment de cotes més altes en l'aprenentatge, ens permet aprendre més coses i aprendre-les millor. Per altra

banda, per treure el màxim profit de l'acció docent hem de passar d'una estructura d'aprenentatge individualista o competitiu a una estructura d'aprenentatge cooperatiu.

El treball cooperatiu és molt més que un conjunt d'individus que fan alguna cosa junts. Han de tenir alguna cosa que els uneixi (un objectiu, la pertinença al mateix equip,...), una relació d'igualtat (ningú se sent superior, tothom és valorat), interdependència entre tots (el que afecta a un membre de l'equip importa a tots els altres), una relació de cooperació (l'ajuda a un altre membre de l'equip repercuteix favorablement en un mateix i en tot l'equip) i una relació d'amistat o de lligam afectiu. La finalitat és que els seus membres aprenguin junts i s'ajudin a aprendre.

Segons Pere Pujolàs (2002)

Equip d'aprenentatge cooperatiu	Equip de treball tradicional
Interdependència positiva	No hi ha interdependència positiva
Responsabilitat individual	No s'assegura la responsabilitat individual
Habilitats cooperatives directament ensenyades	Habilitats cooperatives espontàniament exercides
Lideratge compartit i repartiment de les responsabilitats	Lideratge generalment nomenat i no es reparteixen necessàriament les responsabilitats
Contribució de tots els membres a l'èxit de l'equip	L'èxit de l'equip de vegades només depèn de la contribució d'un, o alguns, dels seus membres
Observació i feedback per part del professorat a l'equip, que treballa de forma cooperativa dintre la classe	El professor no segueix – o segueix de forma ocasional – el desenvolupament del treball en equip (que normalment es duu a terme fora de la classe)
L'equip revisa el seu funcionament i es proposa objectius per a millorar-lo	L'equip no revisa de forma sistemàtica el seu funcionament

Avantatges del treball cooperatiu:

- Afavoreixen les relacions interpersonals del grup classe, aquestes actituds positives s'estenen, a més, al professorat i al conjunt de la comunitat educativa.
- El rendiment de tot l'alumnat és clarament superior en les situacions d'aprenentatge cooperatiu.

- Millora la motivació per les tasques escolars.
- Afavoreix l'acceptació de les diferències i el respecte mutu.
- Aporten noves possibilitats al professorat: atenció personalitzada de l'alumnat i l'entrada de més professionals a l'aula.
- Desenvolupa la creativitat.
- Aprendre a ser coherent i a complir els acords.
- Estimula el pensament crític.
- Augment de la qualitat i quantitat dels treballs.
- Nivells més alts d'autoestima.
- Els ajuda a establir relacions positives entre els companys.
- Desenvolupa l'habilitat coneguda com a Presa de perspectiva social: la capacitat de veure les coses des de la perspectiva dels altres.

Segons Duran (2004:130) "La introducció de l'aprenentatge cooperatiu als centres educatius requereix, per la seva complexitat, la recerca de formes de cooperació entre el professorat. Els centres, sota el principi de la cooperació, poden esdevenir organitzacions que aprenen i que creen sentit de comunitat. Una comunitat en la qual el professorat i l'alumnat comparteixen l'ensenyament i l'aprenentatge com a membres d'una societat –la del coneixement- on no tan sols serem, aprenents per tota la vida, com sovint s'insisteix, sinó també ensenyants".

Rol del mestre de suport

Segons Hoover i Patton (2008), les funcions del mestre de suport són:

Rol	Competències
1. Prendre decisions en base a les dades	<ul style="list-style-type: none"> • Avaluació funcional • Avaluació en base al currículum • Estratègies de "monitoratge"
2. Intervenció basada en l'evidència	<ul style="list-style-type: none"> • Coneixements dels aspectes centrals del currículum • Recerca-acció • Estratègies instruccionals eficaces
3. Proveir suports en l'àmbit social, emocional i del	<ul style="list-style-type: none"> • Gestió de l'aula • Gestió dels problemes de conducta

comportament	<ul style="list-style-type: none"> • Donar suport social i emocional
4. Ensenyament diversificat	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptació i modificació del currículum • Estratègies diferenciades • Sensibilitat a les diferències culturals
5. Col·laborar amb els mestres	<ul style="list-style-type: none"> • Habilitats per a la comunicació • Habilitats d'acompanyament ("coaching") • Lideratge • Treball amb els pares • Relació amb la comunitat

Segons Teresa Huguet (2006), el tipus de suport amb dos mestres a l'aula:

Nivells	Tipus de suport	Intervencions dels mestres	Oportunitat de la mesura	Implicacions per la coordinació
1	Donar ajuda un alumne i seure al costat	El mestre de suport va ajudant l'alumne a fer les tasques de la classe. Algunes les adapta si cal sobre la marxa . Va motivant-lo, procurant que treballi i estigui concentrat en el que ha de fer . El mestre curricular ha planificat i porta la classe.	Més adequat amb alumnes amb discapacitats importants que requereixen acompanyament quasi constant . També quan hi ha auxiliars o vetlladores.	No cal quasi coordinació. Cal conèixer el contingut de les sessions i haver pactat amb el mestre que porta la classe el tipus d'intervencions i l'organització de l'espai. Es fan comentaris durant la classe i valoracions al acabar la classe entre les dues mestres.
2	Donar ajuda a un alumne augmentant progressivament la distància	El mestre de suport ajuda a un alumne sense seure al seu costat, apropant-se i allunyant-se i ajudant a altres més puntualment. Entra per aquell alumne i procura que l'alumne treballi també quan ell no	Adequat per anar afavorint l'autonomia de l'alumne dins l'aula. Millor si també pot ajudar a altres alumnes.	Requereix poca coordinació. Coneixement dels continguts. Comentaris durant i valoracions al acabar la classe

		està al seu costat per fomentar la seva autonomia en el treball a l'aula.		
3	S'agrupen temporalment uns alumnes dins l'aula	<p>El mestre de suport o el mestre curricular / tutor treballen amb un petit grup una estona o tota la sessió dins l'aula.</p> <p>L'adaptació pot ser només en relació al tipus i grau de l'ajuda educativa o es realitzen activitat adaptades per treballar els mateixos continguts de la classe.</p>	<p>Interessant en certs moments o en certes activitats que han de ser més diferenciades i en les que certs alumnes necessiten més ajuda. Més freqüent en certes activitats de matemàtiques. Es oportú que hi hagi flexibilitat per moure els grups segons l'activitat i que no s'agrupin sempre els mateixos alumnes.</p> <p>Sempre que es pugui es millor que els grups siguin heterogenis.</p> <p>Permet que el tutor conegui</p>	<p>Coordinació per acordar el sentit de les adaptacions de l'activitat al grup: si son només segons el tipus i grau d'ajut o si cal modificar els materials i les propostes.</p> <p>En cas de que s'adaptin les activitats cal acordar qui les prepara o fer-ho conjuntament. Cal que els dos mestres comparteixin el sentit i els objectius de les activitats.</p>

			millor els alumnes i les seves dificultats	
4	El mestre de suport es va movent per l'aula i ajudant a tots els alumnes	Els dos mestres van voltant per la classe i treballant amb els alumnes i els grups quan ho necessiten.	Positiu però requereix bona comunicació i relació entre els mestres. Més fàcil quan no hi ha alumnes amb greus necessitats o molt dependents. Cal preveure i acordar els alumnes que son susceptibles de més observació i suport sobretot quan els costa demanar ajuda i poden passar desapercebuts.	Cal que els dos mestres comparteixin el sentit i els objectius de les activitats. Cal coordinació i conèixer bé els alumnes del grup. Feed- backs puntuals durant la classe i valoració posterior més a fons. Cal compartir els criteris d'avaluació
5	Treball en grups heterogenis; treball cooperatiu	Els alumnes estan distribuïts en grups heterogenis. El mestre de suport es fa càrrec del suport a algun/s grup/s i el mestre curricular	Interessant per fomentar la inclusió i la cooperació entre alumnes. Sobretot adequat per fer cert tipus	Cal que els dos mestres comparteixin el sentit i els objectius de les activitats i els criteris d'intervenció. Preveure el tipus de tasques que

		d'altres.	d'activitats en grup i treball cooperatiu. Projectes o treballs concrets de grup.	poden realitzar els alumnes amb més dificultats. Pactar el tipus d'intervencions. Es necessari observar els alumnes i cal una mica de temps per valorar després de la sessió..
6	Els dos mestres porten l'activitat conjuntament i dirigeixen el grup junts	Un mestre introdueix l'activitat però aviat els dos van fent aportacions , suggeriments i comentaris per enriquir-la. S'anima als alumnes a participar activament ja que el mateix model d'ensenyament es participatiu i obert.	Positiu pels alumnes ja que s'enriqueix l'activitat amb les diferents aportacions i punts de vista. Cal que hi hagi una molt bona entesa entre els mestres . Confiança mútua i diàleg permanent per anar reajustant les intervencions. Adequat en tot tipus d'activitats i especialment per treballar temes socials i d'actualitat; debats sobre valors,	Cal preparar l'activitat junts, conèixer bé els continguts i acordar el tipus d'intervencions (fer reflexionar, expressar dubtes, activar la iniciativa ...). Hi ha d'haver una col—laboració fàcil i una relació fluida. Requereix més temps de coordinació i sobretot una important complicitat.

			actituds i normes. Positiu pels alumnes ja que veuen models oberts de relació i treball.	
7	El mestre de suport porta l'activitat	El mestre de suport porta l'activitat i el tutor fa suport als qui més ho necessiten o al grup en general.	Permet que el tutor o mestre curricular pugui observar i estar més al costat dels alumnes que vol conèixer més. Permet que provi els tipus d'ajut que afavoreixen el seu aprenentatge. Adequada també per introduir continguts o activitats en les que el mestre de suport pot promoure innovacions o estratègies metodològiques determinades	Es necessari compartir el sentit i els objectius de les activitats. La coordinació depèn de la periodicitat d'aquestes sessions; si son més puntuals poden no requerir tanta coordinació i el pes el porta més el mestre de suport però si son periòdiques cal més coordinació i compartir els criteris d'intervenció respectius.

			(modelatge). Positiu de cara als alumnes ja que veuen els dos mestres més com iguals.	
8	El mestre de suport prepara material per fer a la classe	El mestre de suport prepara material per quan el mestre curricular o el tutor està sol a l'aula amb tot el grup. De vegades necessari per certs alumnes que necessiten materials adaptats i es treballa amb el llibre de text o amb materials elaborats pel centre que es tenen amb antelació.	En funció dels acords de centre , de les competències i del temps que tenen els diferents mestres per la preparació de material. Adequat quan el mestre curricular necessita ajuda per adaptar les activitats. Millor si progressivament es pot fer de manera compartida.	Cal que els dos mestres comparteixin el sentit i els objectius de les activitats. Cal que el mestre de suport conegui les activitats i els materials de l'aula. Reunions de valoració periòdiques i seguiment.

Llibres de text i aprenentatge vivencial

Referent a l'aprenentatge amb llibres de text, trobem autors que es posicionen totalment en contra tot afegint:

Segons Bini (1977:34), "... la escuela de los libros de texto es siempre una escuela autoritaria. En primer lugar comunica un saber y lo impone, hace obligatoria una verdad..."

Freinet (1980:43) també ofereix el seu punt de vista sobre els llibres de text afegint, "... nuestro anatema no se refiere a los libros, cuyas virtudes nunca ensalzaremos suficientemente, sino a los libros como los Manuales Escolares para el estudio y el trabajo escolar, "digestos" sin horizonte, especialmente escritos teniendo en cuenta programas y exámenes..."

Pel que fa al format de presentació, els llibres de text no disposen de cap espai on el mestre pugui afegir altres activitats; pel que fa a la justificació teòrica, no inclouen cap justificació teòrica referent al mètode d'aprenentatge utilitzat, els continguts seleccionats o la metodologia que s'utilitza; inclouen objectius específics però no les metes globals més educatives; predominen les activitats petites i curtes al finalitzar els temari així com les individuals deixant de banda les activitats en petit grup.

Per altra banda, també hi ha autors a favor de l'aprenentatge amb llibres de text els quals afirmen:

Segons Guerrero (1996:232), "... el libro de texto constituye un recurso didáctico de primer orden en el aula, donde es utilizado de forma cotidiana y casi universal. En la mayoría de las aulas, la metodología se dirige y guía a través de los libros de texto, de los que se siguen fielmente las lecciones y los ejercicios de cada tema. En este sentido, lo primero que hace el profesor o profesora al empezar una explicación es mandar leer el texto..."

Deixant de banda els llibres de text, existeix un altre tipus d'aprenentatge anomenat vivencial en el qual l'infant és protagonista dels seus propis aprenentatges i utilitza tècniques més participatives.

Segons Arias, Arias, Navaza i Rial (2009), l'aprenentatge vivencial es caracteritza per:

- El mestre no es el protagonista sinó els infants
- Es tracta de comprendre, valorar i intervenir sobre la realitat per millorar-la

- El clima que es crea fa que els infants puguin aprendre i practicar una ampla gama d'habilitats socials i metacognitives així com disposicions per aprendre a aprendre
- El treball compartit permet al mestre desenvolupar competències professionals.
- L'objecte de treball, en un projecte interdisciplinari, es pot tractar des de diferents àrees o materials, que apropiaran aspectes nous que de forma aïllada no serien considerats ni treballats.

Ausubel (1963) està a favor i va investigar sobre l'aprenentatge significatiu i afegeix que aprendre significa comprendre i per això és indispensable saber que es allò que ja sap l'estudiant sobre allò que es vol ensenyar.

L'ensenyament multinivell

L'ensenyament multinivell segons Schulz i Turnbull (1984) es basa en la premissa que una lliçó s'ha d'ensenyar al conjunt de la classe. És una aproximació a la planificació que assumeix la individualització, la flexibilitat i la inclusió de tots els alumnes, sense distinció del seu nivell individual d'habilitats. L'ensenyament multinivell permet que el mestre planifiqui una lliçó per a tots els alumnes, i així disminueix la necessitat de seguir programes diferents, i alhora li possibilita la introducció d'objectius individuals en el contingut i en les estratègies educatives de l'aula.

Això significa que s'han de considerar els estils d'aprenentatge dels alumnes a l'hora de planificar mètodes de presentació; se'ls ha de fer participar en la lliçó mitjançant preguntes adreçades a nivells diferents de raonament; reconèixer que hauran d'ajustar-se les expectatives envers alguns alumnes; permetre que els alumnes triïn el mètode que faran servir per mostrar que entenen el concepte que s'ensenyava; acceptar que aquests mètodes diferents tenen el mateix valor i avaluar els alumnes partint de les seves diferències individuals.

En el nostre cas ha investigat hem observat que a l'escola d'educació especial a la qual assisteix la Laia és duu a terme l'ensenyament multinivell; la mestra elabora les fitxes adaptades al nivell de cada infant però totes amb un mateix objectiu.

Relacions entre iguals

Mitjançant la interacció social, els infants aprenen normes de conducta, actituds, comportaments desitjats per la societat i aquells instruments culturals (com la lectura i l'escriptura) necessaris per a una bona adaptació a l'escenari sociocultural on l'infant es troba immers.

Segons Damon i Fuentes (1977), existeixen diferents característiques en les diferents etapes per les que passen les relacions d'amistat des de la primera infància fins l'adolescència; primera infància, etapa pre-escolar, etapa escolar i adolescència. Jo hem centraré en l'etapa escolar ja que és l'estadi en el que es troba la Laia

- Etapa escolar (6-12 anys): En aquest període, les relacions d'amistat es caracteritzen per poder mantenir una relació de cooperació i d'ajuda recíproca. A diferència de l'etapa anterior, en aquesta l'infant no està centrat única i exclusivament en els seus pensaments i sentiments sinó que és capaç d'entendre les intencions, desitjos, necessitats i emocions de l'altre. A aquestes edats, els infants solen escollir com amics aquells iguals que els mostren afecte, es preocupen per les seves necessitats i demandes i generalment són del mateix sexe. Aquestes relacions són més duradores que en el període anterior i poden mantenir-se per molt temps si es forma un vincle afectiu estret.
- Adolescència (12-18 anys): Els adolescents veuen l'amistat com una relació duradora que es caracteritza per un coneixement mutu dels éssers humans implicats en la relació i on l'afecte és un constant en les interaccions entre ells.. el vincle afectiu està totalment establert i la lleialtat, sinceritat, intimitat, confiança, respecte mutu i conductes prosocials són fonamentals per parlar d'una verdadera amistat. Els adolescents valoren i trien als seus amics en funció de les seves característiques psicològiques i tendeixen a buscar amistat amb éssers humans que posseeixen inquietuds i interessos similars. Generalment solen ser un gran refugi i una seguretat emocional a l'hora de resoldre problemes psicològics. Comencen a sorgir relacions d'amistat entre els dos sexes, els grups solen ser mixtes i suposen el principi d'unes relacions més estables.

Segons Duran (2004) els infants poden mitjançar entre l'activitat mental d'un company i la nova informació que aquest tracta d'aprendre per tant, poden actuar com a mestres dels seus companys. A la mateixa vegada, el procés d'ajuda que un infant ofereix a un

company pot generar oportunitats d'aprenentatge per a ell ja que ensenyar és la millor manera per aprendre.

És important que el mestre aprengui a utilitzar les interaccions entre alumnes com a eina d'aprenentatge.

Per a Wells (2001:56) “.. el aprendizaje no depende del flujo unidireccional de conocimiento entre el docente y los estudiantes, sino más bien de la capacidad del docente de crear situaciones en las que los alumnos, cooperando, aprendan los unos de los otros...”

Relacions infants-mestre

Amidon i Hunter (1996), van definir l'aprenentatge com un procés d'interacció que implica la conversa que es porta a terme a l'aula entre el mestre i els alumnes.

El paper de l'alumne és ser protagonista del procés d'aprenentatge. Té major participació en buscar, processar i desenvolupar informació. Es capacita en l'organització i pren decisions sobre el seu propi procés de creixement. Participa activament de manera individual i col·lectiva.

El paper del mestre és de mediador, motivador, coordinador i company enlloc de ser l'únic transmissor de coneixements. La seva feina consisteix en crear situacions d'aprenentatge i acompanyar als infants en el seu procés individual col·lectiu a través de pràctiques que faciliten l'aprenentatge autònom, el comportament col·laboratiu i l'autoavaluació. Al mateix temps, requereix tenir habilitats tècniques, comunicatives i ser empàtic.

La relació entre mestre i alumne s'estableix a través d'un model horitzontal, en el qual ambdues figures intercanvien significats i aprenen; i multidireccional referit a la comunicació i interacció en diferents sentits: alumne/alumne, mestre/alumne etc.

Segons Teresa(1999) la relació que l'alumne manté amb el mestre afecta a la seva autoestima i a la percepció de si mateix. Si un infant es sent atès pel mestre, es preocupa, respon a les seves inquietuds i necessitats l'infant respondrà de forma positiva. Si pel contrari no s'estableix una bona relació l'infant pot no fer cas, ignorar i fins i tot arribar a actes agressius. És important que el mestre conegui certa informació bàsica sobre la vida de l'infant i la família ja que d'aquesta manera serà més fàcil establir relacions amb l'infant.

2.6. El constructivisme

El constructivisme és un corrent que afirma que el coneixement de totes les coses és un procés mental de l'individu, que es desenvolupa de manera interna conforme l'individu obté la informació i interactua amb el seu entorn. Considera que el veritable coneixement de les coses és l'estructura mental individual generada de la interacció amb el mitjà. El mestre no és qui transmet els coneixements sinó qui ofereix facilitats i provoca situacions riques en contexts d'aprenentatge.

Podríem distingir tres línies constructivistes que dominen l'enfoc ensenyament-aprenentatge en l'actualitat:

- Constructivisme cognitiu o psicològic, que deriva de la psicologia i epistemologia genètica. Es concedeix el pensament i els processos psicològics com a fenòmens en la ment de les persones. L'aprenentatge consisteix en relacionar les informacions noves amb les que ja existeixen.
- Constructivisme d'orientació sociocultural, inspirat en els plantejament de Vigotsky i que dóna molta importància a la zona de desenvolupament proper dels qui aprenen. Es neguen els processos mentals com a propietats individuals.
- Constructivisme vinculat al constructivisme social que situa el coneixement i els processos psicològics en els usos del llenguatge i les pràctiques discursives. L'aprenentatge és tant el fruit de les aportacions individuals com de la dinàmica de les relacions socials.

Segons Coll (2001:166) els objectius de la concepció constructivista de l'educació són:

- Integrar en un tot les dimensions psicològiques rellevants que intervenen en els processos escolars d'aprenentatge.
- Posar a l'abast del professorat i d'altres professionals de l'educació coneixements psicològics difícilment assequibles.
- Proporcionar un sistema organitzat susceptible de ser enriquit amb investigacions psicològiques i educatives.
- Oferir un marc de referència per a l'elaboració de propostes pedagògiques i d'intervenció psicopedagògica.
- Ajudar a identificar problemes nous i a raonar creences i postulats relatius a l'educació escolar.

Per a Coll (2001) el constructivisme es constitueix com una teoria articuladora i integradora d'altres com la teoria genètica del desenvolupament intel·lectual, la teoria de l'assimilació, la teoria sociocultural del desenvolupament i de l'aprenentatge, les teories del processament humà de la informació i elaboracions teòriques sobre els components motivacionals i emocionals relacionats amb l'aprenentatge escolar. L'aula esdevé com la metàfora del triangle interactiu que es crea entre mestres, continguts d'aprenentatge i alumnes. L'aprenentatge serà el resultat de la interrelació entre els tres implicats.

Els mètodes d'ensenyament haurien de ser valorats segons el grau d'ajustament a les necessitats del procés de construcció que duen a terme els alumnes.

3. Objectius

En aquest estudi ens proposem conèixer, analitzar, descriure i valorar l'escolarització compartida a partir de l'observació d'un infant que ho viu en primera persona. Les estratègies didàctiques i organitzatives així com les relacions que s'estableixen entre iguals són de gran importància per l'estudi així com també s'ha de veure quin rol juga cada tipus de centre i quins canvis s'han de produir perquè aquesta inclusivitat sigui possible.

Com veurem en l'apartat de metodologia i per caràcter dels objectius, aquesta recerca ha estat duta a terme amb la voluntat d'aproximar-nos a una realitat de forma principalment descriptiva.

En aquest treball de recerca ens proposem:

- Descriure com va ser l'origen de l'escolarització compartida de l'infant escollit.
- Conèixer l'organització de l'escolarització compartida de l'infant escollit.
- Descriure i analitzar les relacions que manté l'infant escollit amb la tutora i els companys tan en el CEE com en el centre ordinari.
- Descriure i analitzar quines estratègies didàctiques i organitzatives s'usen en cadascun dels entorns per afavorir la participació de l'infant escollit en les activitats de l'aula.
- Descriure i valorar com aquest infant viu l'escolarització compartida entre el CEE i l'escola ordinària.

4. Metodologia

4.1. Recerca qualitativa

Per dur a terme la investigació hem utilitzat una metodologia qualitativa. Aquesta investigació és un estudi de cas únic ja que ens hem centrat en l'anàlisi d'un únic cas. Al ser un cas únic té un caràcter crític ja que el cas ens permet confirmar, canviar, modificar o ampliar el coneixement sobre l'objecte d'estudi. Per altra banda, té un caràcter extrem o d'unicitat ja que el subjecte que hem analitzat és únic i per finalitzar, l'estudi de cas té un caràcter revelador ja que hem tingut l'oportunitat d'observar una situació i subjecte.

Segons Dalen i Meyer (1971) l'objectiu de la investigació descriptiva consisteix en arribar a conèixer les situacions, costums i actituds predominants a través de la descripció exacta de les activitats, objectes, processos i persones.

Un cop tinguem totes aquestes dades, obtingudes a través de diferents tècniques de recollida de dades, en permetrà reflexionar sobre els resultats obtinguts i així extreure uns resultats i conclusions.

Aquesta investigació té un caràcter principalment etnogràfic. La etnografia va ser desenvolupada per antropòlegs i sociòlegs sent, segons Giddens (1984), l'estudi directe de persones o grups durant un cert període, utilitzant l'observació participant o les entrevistes per conèixer el seu comportament social.

Segons Rodríguez Gómez i altres (1996) la defineix com el mètode d'investigació a partir del qual es coneix la manera de viure d'una unitat social concreta ja sigui una família, un claustre de mestres o una escola. En la nostra investigació no és ben bé això sinó que és un estudi de cas. Provablement, és el mètode més conegut i utilitzat en el camp educatiu per analitzar la pràctica docent, descriure-la des de el punt de vista de les persones que participen en ella i aproximar-se a una situació social. Segons les intencions de l'investigador amb el seu subjecte d'estudi, els estudis etnogràfics coincideixen en les següents condicions:

S'observa l'objecte d'estudi amb la intenció de comprendre i interpretar una realitat, que interactua amb un context més ampli, amb la finalitat de derivar coneixement i plantejaments teòrics més que resoldre problemes pràctics com ho podria fer la investigació - acció.

Els reptes de la pràctica etnogràfica segons Cresswell (1998) són:

- Els resultats finals són escrits com una història

Pulido y Prados (1999:322) descriu les fases de l'etnografia que a grans trets s'ajusten amb el procediment que hem seguit:

1. Selecció del disseny
2. La determinació de les tècniques
3. L'accés a l'àmbit d'investigació
4. La selecció dels informants
5. La recollida de dades i la determinació de la duració de l'estada a l'escenari
6. Els processament de la informació recollida
7. L'elaboració de l'informe

4.2. Dimensions o aspectes concrets d'estudi

Observar l'actitud de l'infant dins l'aula, amb la mestra i els companys, com es sent l'infant havent d'assistir a dos escoles, quina relació manté amb els companys, estratègies que utilitza la mestra per fomentar l'aprenentatge (treball cooperatiu o individual), interès de les activitats d'aula, etc.

Aquests són alguns dels aspectes d'estudi que hem utilitzat per extreure una resposta i reflexionar sobre allò que es duu a terme en la realitat estudiada.

4.3. Instruments de recollida de dades

Els instruments que hem utilitzat per a la recollida de dades han estat:

L'observació per a De Ketelle (1984:21) "es un proceso que requiere atención voluntaria e inteligente, orientado por un objetivo terminal y organizador y dirigido hacia un objetivo con el fin de obtener información"

L'observació pot ser aplicada a qualsevol conducta o situació. És important seleccionar un objecte o tema a observar ja que així l'observació no perdrà interès. Tal i com diu Whitehead (1967: 28) "saber observar es saber seleccionar", prèviament hem de saber que és allò que ens interessa observar.

Tipus d'observació segons el grau de participació de l'observador:

- a) Observació externa o no participant (directa o indirecta)
- b) Observació interna o participant

En el nostre cas, hem utilitzat l'observació externa o no participant directa ja que compren totes les formes d'investigació sobre el terreny, en contacte immediat amb la realitat i es fonamenta en l'entrevista.

La principal avantatge segons Whitehead (1967) d'aquesta observació es que l'observador pot dedicar tota la seva atenció i realitzar anotacions a mesura que s'originen els fenòmens de l'observació en si. El major inconvenient es que no pot realitzar-se sense coneixement del que s'observarà i això pot influenciar negativament la validesa dels resultats.

Les notes de camp són una forma narrativa-descriptiva de relatar observacions, reflexions i accions d'un ampli ventall de situacions. La idea bàsica és anotar tot allò que es veu i s'escolta incloent impressions i interpretacions subjectives que poden utilitzar-se per a una investigació posterior. L'objectiu principal és garantir que no es perdi la informació obtinguda i que aquesta informació es trobi en tot moment accessible a nous anàlisis i interpretacions.

Tipus:

Segons Bogdan i Biklen (1982:84), a les notes de camp apareixen dos tipus de contingut:

- Descriptiu: Intenta captar la imatge de la situació, persones, converses i reaccions observades.
- Reflexiu: Incorpora el pensament, idees, reflexions i interpretacions de l'observador.

Patton (1987) proposa el següent esquema per a les notes de camp:

Data

On té lloc l'observació

Qui hi havia present

Com era l'ambient físic

Quines interaccions socials tenen lloc

Quines activitats es realitzen. Descripció

Expressar: vivències, percepcions i sentiments

Incloure intuïcions, interpretacions, principis...

Existeixen una sèrie d'instruments que ens poden ajudar a registrar dades amb gran precisió i poden servir de suport com són les fotografies, les gravacions en vídeo, gravació d'àudio...

En el nostre cas hem utilitzat les notes de camp tan descriptives com reflexives ja que ens interessa emmarcar el context, persones, converses, etc. i per altra banda, a mida que vas observant és interessant poder descriure el que sents en aquell moment, algunes paraules que t'hagin sobtat i fet reflexionar...

Un cop feta tota la recollida de dades, és important analitzar-les i comparar-les a partir del propi coneixement (avantatges i inconvenient de l'escolarització compartida, repercussions sobre l'infant...).

També hem portat a terme la realització d'unes entrevistes tan amb la tutora d'ambdós centres com amb la família de la Laia per així poder contrastar opinions i saber quin és el comportament de la Laia a casa i als dos centres.

En el nostre cas hem dut a terme entrevistes semiestructurades ja que prèviament a l'entrevista amb les diferents persones vam elaborar un guió el qual recollia algunes preguntes o temes per tractar durant l'entrevista. En aquest tipus d'entrevistes, l'ordre en que es tracten els temes i la manera com formular les preguntes es deixen sota criteri de l'entrevistador. Vam alternar preguntes estructurades amb preguntes espontànies que sorgien durant l'entrevista.

5. Resultats (organitzats segons objectius)

La Laia és una nena de 10 anys que viu amb els seus pares i el seu germà gran a Sant Vicenç de Castellet (Bages). La Laia té un certificat de minusvalidesa del 40% (ICASS). És una nena molt alegre, riallera, espontània i carinyosa.

La mare de la Laia va tenir un part amb total normalitat i la lactància de la Laia es va dur a terme de forma correcta. Els problemes van sorgir quan la Laia va començar l'escolarització a educació infantil dins una escola ordinària ja que tant els mestres com la família van notar que hi havia certs aspectes que no es desenvolupaven amb normalitat. Li costava molt parlar així com seguir el currículum. Va ser a P5 quan el retard respecte als companys es va començar a fer evident ja que la Laia no parlava sinó que emetia sons aïllats i cridava i distorsionava molt a l'aula. Aquell mateix any (2008-2009), els mestres de l'escola ordinària juntament amb la família van decidir fer repetir P5 a la Laia ja que no havia aconseguit assolir els coneixements d'aquell curs. Durant el període de repetició de curs (P5) (2009-2010), la Laia va disposar d'una vetlladora durant tot l'horari escolar que l'ajudava en la realització de les activitats, a orientar-se en l'espai, organitzar el dia, etc. però tot i així era molt difícil poder controlar els crits de la Laia durant les classes.

Un cop finalitzat el segon any de P5 (2009-2010), es va decidir fer passar de curs a la Laia ja que no podia seguir repetint i calia avançar de tal manera que va arribar a 1r de Primària juntament amb la seva vetlladora. Durant aquell any (2010-2011), els crits a l'aula van cedir però el gran problema seguia sent en l'expressió oral ja que la Laia tenia molts problemes per parlar. Va ser un any el qual van passar com es va poder però va ser a finals d'aquest curs, 1r de Primària, que la psicòloga de l'escola, els mestres i professionals de l'EAP van prendre la decisió conjuntament amb la família de començar l'escolarització compartida. La demanda va ser deguda a que l'escola ordinària necessitava molts recursos per oferir a la Laia una escolarització de qualitat.

Durant aquell 2n curs de Primària (2011-2012), la decisió presa pels professionals i la família i per tal de facilitar una bona adaptació va ser assistir els dilluns a l'escola d'educació especial i la resta de la setmana a l'escola ordinària. D'aquesta manera es pretenia observar quina era la reacció de la Laia en assistir a un nou centre, l'adaptació i la seva evolució. Els inicis al nou centre van ser una mica complicats segons comenten les mestres de l'escola d'educació especial però poc a poc la Laia

es va anar adaptant. La finalització del curs va ser correcta i el fet d'assistir a dues escoles no va suposar cap problema per a la Laia.

La bona adaptació de la Laia a l'escolarització compartida ha fet que s'incrementin els dies d'assistència a l'escola d'educació especial ja que aquesta disposa de més recursos adaptats a les seves dificultats que l'escola ordinària no pot oferir.

Així doncs, aquest any (2012-2013) la Laia està cursant 3r de Primària a l'escola ordinària a la qual hi assisteix els dilluns i 4t de Primària a l'escola d'educació especial a la qual hi assisteix de dimarts a divendres. A l'escola ordinària va un curs endarrerida ja que va repetir P5. A l'escola d'educació especial a la que va cap infant repeteix curs ja que els objectius plantejats per a cada infant estan adaptats a les seves necessitats i característiques de tal manera que sigui possible assolir. El fet de repetir curs també els pot crear frustració i haver d'adaptar-se a un nou grup els crea moltes dificultats tant en l'àmbit social com escolar.

Pel que fa a l'organització de l'escolarització compartida, aquest és el segon any que la Laia assisteix a dos centres. L'any passat (2011-2012) assistia dilluns a l'escola d'educació especial i de dimarts a divendres a l'escola ordinària. Actualment (2012-2013), assisteix els dilluns a l'escola ordinària de 8.30 a 13 hores i de les 15 hores fins les 16.30 hores i de dimarts a divendres a l'escola d'educació especial de 9.30 hores a 17.30 hores⁸. A l'escola ordinària està cursant 3r de primària, un curs menys per l'edat que té ja que li van fer repetir P5. A l'escola d'educació especial està cursant 4t de primària, curs corresponent a la seva edat. Les mestres de l'escola d'educació especial expliquen que allí cap infant repeteix curs sinó que cada infant està al curs que li correspon per l'edat cronològica.

Des de l'escola ordinària en tot moment es va orientar a la família en tot el procés, la mare comenta que es va sentir molt acompanyada i recolzada per l'EAP i el fet que l'adaptació de la Laia va ser bona els va ajudar a superar la situació d'angoixa que els preocupava *"... la Laia arribava molt contenta a casa i això ens proporcionava tranquil·litat..."*⁹

Tot i que la mare exposa que l'adaptació de la Laia va ser bona ja que arribava contenta a casa, les mestres de l'escola d'educació especial no ho vivien igual: *"... l'inici al centre va ser molt complicat. Les tres primeres setmanes assistia a l'escola d'educació especial amb normalitat i va ser a partir de llavors que tot es va complicar;*

⁸ Horari escolar (Annex 5 i 6)

⁹ Entrevista família (Annex 2)

la Laia arribava a l'escola plorant...". Les mestres creuen que a partir de la tercera setmana, la Laia va començar a adonar-se d'on anava i es va produir la regressió cap al plor. Després de Setmana Santa va haver-hi un canvi important ja que la Laia va començar a assistir a l'escola d'educació especial molt contenta i alegre.

Pel que fa a la coordinació entre els dos centres, les mestres tutores de l'escola d'educació especial així com el tutor de l'aula ordinària i la mestra d'educació especial de l'escola ordinària, es troben a l'inici del curs, a la meitat i al final per realitzar reunions. En aquestes reunions exposen què s'ha treballat fins aleshores i de quina manera, com ho ha viscut la Laia, quin és el seu progrés, si ha assolit els objectius proposats en cada matèria, allò que cal treballar més, la necessitat de disposar d'algun especialista per tal de reforçar algun aspecte, etc. A més d'aquestes reunions, també estan en contacte via e-mail per resoldre qualsevol dubte i informar-se

La mare de la Laia explica que hi ha una bona relació entre la família i la Laia. La mare de la Laia no treballa i això fa que pugui estar per ella tot el dia. El seu germà gran va acceptar en tot moment la seva discapacitat i s'estima molt a la Laia; passen moltes estones junts i juguen plegats. Amb el seu pare també existeix un lligam d'unió molt estret i això fa que la relació de la Laia amb la seva família més propera sigui tan positiva. La mare també afegeix que a casa saben algun signe dels quals la Laia utilitza per expressar-se i això els ajuda a establir una petita conversa amb ella i entendre-la, *"... el fet de compartir un canal de comunicació fa que ens sentim més propers a ella..."*

Pel que fa a les relacions a l'escola, el tutor de l'escola ordinària explica que: *"... la Laia busca molt el contacte físic, té una bona relació amb els iguals tot i que busca molt el contacte amb els nens petits amb una relació de protecció"*. A l'aula, la Laia disposa en tot moment de companys que l'ajuden en el seu dia a dia a l'escola. Disposa d'un company tutor, són els propis companys els que s'ofereixen, el qual l'ajuda a pujar i baixar les escales, l'acompanya a l'aula, l'ajuda a posar-se i treure la bata, li indica quan és hora d'anar al pati o de canviar d'aula, etc. Tot i que la Laia repassa a primera hora del matí allò que realitzarà durant tot el dia és necessari que en tot moment se l'acompanyi i verbalitzi allò que realitzaran a continuació. A l'aula, el company que s'asseu al seu costat és l'encarregat d'ajudar-la a treure el material corresponent per l'assignatura, la fa callar o seure quan la situació ho requereix. Els anys anteriors disposava d'un company d'aula i d'un company d'escales, cada un d'ells diferent.

Segons expliquen les tutores de l'escola d'educació especial, la Laia es relaciona molt bé amb els companys de l'aula, els ajuda quan han d'anar al lavabo tot agafant-los de la mà, sap alguns signes per poder-se comunicar amb alguns dels companys, etc. és relaciona amb tots els companys per igual.

A partir del que he observat, a l'escola ordinària, la Laia manté molt bona relació amb els seus companys d'aula. Ella no va a ells per demanar ajuda però els seus companys si que s'acosten a ella per ajudar-la i oferir-li allò que necessita. Tots li tenen respecte i han acceptat amb normalitat el fet de ser diferent. Ningú se'n riu d'ella i quan fa algun crit o soroll a mitja classe la resta de companys no es queixen. Hi ha una companya amb la qual té més relació ja que aquesta ajuda a la Laia en el seu dia a dia a l'escola, l'agafa com a parella a l'hora de fer la fila, juguen plegades a l'hora del pati, etc. Per altra banda, a l'escola d'educació especial pren un rol totalment diferent ja que com ens diuen les mestres, la Laia ajuda als seus companys. L'aula d'educació especial és més petita i hi ha menys infants, això fa que l'ambient sigui més acollidor i familiar tot oferint la possibilitat d'ajudar-se els uns als altres.

Pel que fa a les relacions amb el mestre, el tutor de l'aula ordinària disposa d'unes hores de tutoria individual on els infants saben que poden accedir per parlar amb ell així com tutories de gran grup. Tot i així, quan el tutor veu algun infant preocupat s'interessa per ell i en parlen. Els infants saben que poden comptar amb l'ajuda del tutor per qualsevol problema. Per altra banda, el tutor s'informa amb altres mestres quan hi ha algun infant que el preocupa. La Laia no mostra els seus dubtes tot i que informa de les necessitats, notícies, etc. No és conscient de l'error, s'ho pren com un joc.

A l'escola d'educació especial, la mestra dona un tracte personalitzat quan és necessari ja sigui per realitzar alguna activitat, rentar-se les dents, parlar, etc. els felicita quan l'acció de l'infant ho requereix i castiga quan alguna cosa no està ben feta com el dia que la Laia va perdre el gorro. Durant l'estona del pati del menjador, la Laia va perdre el gorro mentre jugava i no se'n va adonar. Un cop a l'aula, la mestra li va demanar on era el gorro i la Laia no ho sabia. La mestra va renyar a la Laia i aquesta de seguida es va sentir frustrada i plorava. Va haver de buscar el gorro i finalment va aparèixer.

He pogut observar les diferents relacions que s'estableixen entre el mestre i els infants i als dos centres les relacions són molt semblants. A l'escola ordinària, el tutor manté una bona relació amb els alumnes ja que quan el moment ho requereix fan bromes i

riuen però també s'ha de saber parar per poder començar a treballar. Els alumnes feien preguntes a partir dels dubtes que els sorgien i els comentaven amb la resta de companys tot creant un clima de confiança. En algun moment el mestre s'acostava a algun infant quan el veia preocupat o amb algun problema. Per altra banda, a l'escola d'educació especial afavoreix molt a les relacions el fet de ser una classe petita amb poc alumnes i dues mestres que poden donar suport a tots els infants. L'actitud de les mestres es molt oberta i tenen molta energia que encomanen a la resta d'infants des de primera hora del matí. Els infants compten amb el suport de la mestra i aquesta els ofereix la seva ajuda quan la situació ho requereix. El fet de tenir una relació tan pròxima amb les mestres fa que els infants es sentin en un entorn molt agradable i s'estableixin uns lligams molt propers.

També és important parlar sobre les estratègies didàctiques i organitzatives que utilitza cadascun dels entorns així com dels recursos perquè la Laia es senti més còmoda.

La mare comenta que la Laia, dins l'escola ordinària surt de l'aula per realitzar reforç amb la mestra d'educació especial i gràcies a una beca, també disposa d'una hora setmanal de logopèdia.

El tutor de l'aula ordinària exposa que com a metodologies perquè la Laia participi de la vida de l'aula el que fa és donar-li molt suport visual tot adaptant els continguts que s'estan treballant en aquell moment a l'aula i amb uns objectius només per a ella. Durant les hores que està dins de l'aula ordinària, disposa d'un vetllador el qual li dona suport amb llengua de signes i material adaptat com poden ser activitats amb l'ordinador. Pel que fa a l'aprenentatge cooperatiu, a l'aula de la Laia no realitzen activitats utilitzant aquest tipus d'aprenentatge tot i que el tutor comenta que : *“des de l'escola s'orienta en aquest tipus d'aprenentatge”*. La Laia realitza medi, educació física i música dins l'aula ordinària i amb la resta del grup classe. Surt de l'aula per realitzar logopèdia individualment (una sessió) i amb la mestra d'educació especial realitza dues sessions; una a primera hora del matí on repassen el Pla del dia i realitzen alguna activitat amb dos infants més i una altra de les sessions al finalitzar la tarda, aquesta és individual i repassen com ha anat el dia, revisen els deures i llegeixen el que la mare ha escrit sobre com ha anat el cap de setmana i així fomentar la conversa.

Pel que fa a les assignatures que realitza amb la resta del grup, a l'assignatura de medi, la Laia disposa d'un llibre amb moltes imatges i paraules clau. Aquest material és adaptat per la mestra d'educació espacial. Per altra banda, a vegades no n'hi ha

prou amb l'ús del llibre i es fa recolzament amb la llengua de signes i activitats amb el portàtil. A l'assignatura d'educació física, el mestre exposa que : *“a la Laia no li exigeixo el mateix que a la resta de companys tot i que realitza les mateixes activitats però el ritme i el nivell el marca ella”*. La darrera assignatura que realitza amb la resta de companys és música. Quan és el moment de cantar o escoltar alguna cançó, la Laia ho fa conjuntament amb els seus companys, en el moment en que s'ha de realitzar alguna feina escrita, la mestra la posa en un racó de la classe, asseguda en una taula i li fa pintar un dibuix sobre allò que estan treballant o veure algunes imatges a l'ordinador.

Per altra banda, el treball així com l'organització i la metodologia que realitza a l'escola d'educació especial és totalment diferent. A l'escola d'educació especial, les tutores comenten que: *“a l'aula tots treballen diferents segons les seves possibilitats”*. Es treballa a partir de l'ensenyament multinivell i s'adapten les fitxes a cada infant és a dir, tots treballen el mateix però la mestra adapta les fitxes al nivell corresponent (hi ha infants que són capaços de diferenciar entre si i no i poden encerclar. En canvi, hi ha infants que no ho poden fer i la mestra els hi adapta utilitzant gomets de colors).

No utilitzen llibres de text tot i que segueixen el currículum que correspon al curs. A l'aula disposen d'un ordinador el qual utilitzen per escoltar i veure imatges així com els plafons de comunicació com la llibreta viatgera, la carpeta del cap de setmana , les icones, etc. La Laia no utilitza cap Sistema Alternatiu de Comunicació (SAC) ja que tot i que a vegades costa entendre-la, ella sap explicar-se i fer-se entendre amb sons i gestos.

Les mestres de l'escola d'educació especial afegeixen: *“som molt partidàries de realitzar activitats molt vivencials ja que d'aquesta manera els infants viuen en primera persona allò que estem treballant.”*

Dins l'aula d'educació especial, és difícil portar a terme activitats on es fomenti l'aprenentatge cooperatiu degut a les característiques que presenten alguns infants ja que són molt dispersos. Tot i així, les mestres expliquen que hi ha altres aules on si que es porten a terme activitats de forma cooperativa.

Les dues tutores de l'aula d'educació especial són les encarregades de planificar i revisar les activitats de la Laia. La Laia disposa de Pla Individualitzat tot i que no es fa servir gaire ja que s'està buscant la manera de que sigui més funcional i al ser una alumna nova per a les tutores, aquestes van ampliant el Pla Individualitzat a mida que la van coneixent i va evolucionant.

He pogut observar que a l'aula ordinària, a la Laia se li ofereixen molts estímuls com són el vetllador parlant en llengua de signes, un portàtil amb activitats i un llibre de text amb dibuixos i paraules escrites. Això fa que en certs moments s'agobiï, es posi nerviosa i perdi el fil d'allò que s'està treballant tot creant un ambient de tensió tant per a ella com per al vetllador ja que li costa mantenir-la asseguda i callada. Per altra banda, també he observat que a l'assignatura de música, quan és el moment de realitzar una activitat més complexa, la Laia queda molt aïllada de la resta de companys i la mestra es posa nerviosa ja que la Laia reclama la seva atenció en tot moment. A l'escola d'educació especial, la Laia és molt participativa, xerra, demana el torn de paraula alçant la mà i posa molt esforç perquè la resta de companys l'entenguin. En aquest cas totes les activitats són molt visuals, amb colors i símbols que els infants ja coneixen. No se li ofereixen tants estímuls a la vegada com a l'escola ordinària sinó que quan realitzen alguna activitat la mestra ofereix la seva ajuda amb la veu i el recolzament de la llengua de signes i la fitxa pictogràfica.

Pel que fa a l'organització de l'aula, a l'ordinària les taules estan organitzades en fileres amb la posició del mestre davant de tot. La Laia s'asseu a la darrera filera en una punta ja que d'aquesta manera disposa d'espai per estar amb el vetllador. Per altra banda, a l'escola d'educació especial, les taules a l'aula estan organitzades en forma d'U i els infants estan col·locats estratègicament perquè es puguin ajudar els uns als altres quan sigui necessari (un infant més espavilat al costat d'un altre més dispers o l'infant sord de cara a la mestra per poder fer lectura labial). La Laia s'asseu al centre d'una de les dues potes verticals de la U, entre mig de dos companys que tenen un nivell semblant al seu. La mestra es situa al centre de la U tot oferint proximitat als infants.

En aquest cas he observat que a l'aula ordinària la Laia està una mica desplaçada pel fet de seure darrera de tot i en una punta. La posició de les taules de l'aula d'educació especial fa que cap infant es senti desplaçat depenent del lloc on sigui degut a la forma de semicercle creant un ambient acollidor.

Finalment, i com a aspecte molt important, cal descriure com viu la Laia el fet d'assistir a dos centres diferents.

La mare comenta que l'estat d'ànim de la Laia no varia segons si assisteix a l'escola ordinària o a l'escola d'educació especial. Tots els dies arriba contenta de l'escola, a casa parla sobre els companys i comenta com ha anat el dia tot i que no sempre.

A l'escola ordinària, el tutor coincideix amb la família en el fet que la Laia no presenta cap problema en l'entorn en que es troba i assisteix amb ganes i molt contenta a l'escola. A vegades inclús, l'han de frenar ja que s'esvera massa.

Les tutores de l'escola d'educació especial coincideixen amb l'opinió de la mare i del tutor de l'aula ordinària a l'hora de descriure l'estat d'ànim alegre i content que presenta la Laia quan assisteix a l'escola. Comenten que la Laia té un caràcter molt alegre, li agrada que estiguin per ella, li agrada fer el tafaner així com fer petons i abraçades a la resta de companys. És molt carinyosa i en tot moment ajuda en el que faci falta. Dins l'aula, la Laia participa, s'expressa amb els seus companys i mestres i fins i tot, a vegades li falten mans i orelles per poder estar per tot. Es distreu amb facilitat per qualsevol cosa que passa al seu voltant i se li ha de cridar l'atenció.

He pogut observar que l'estat d'ànim de la Laia no varia depenent l'escola a la que assisteixi. Sempre està contenta i no existeixen diferències entre un centre i un altre. Tot i això cal remarcar que al finalitzar l'horari escolar a l'escola ordinària la Laia està més cansada que al finalitzar l'horari escolar a l'escola d'educació especial.

6. Interpretació dels resultats

L'organització de l'aula ordinària no és del tot òptima per afavorir la inclusió ja que segons el Departament de Cultura, la disposició en fileres es tracta d'una organització convencional que prima la comunicació en una sola direcció dificultant la interacció i la comunicació entre alumnes. Per altra banda, l'organització en forma d'U de l'aula d'educació especial manté una organització més inclusiva ja que afavoreix l'ensenyament comunicatiu. Tal i com hem vist, la Laia dins l'aula ordinària, per la seva organització i posició manté un paper més secundari i apartat de la resta de companys per estar situada al final de tot i en una punta de la filera mentre que a l'aula d'educació especial per l'organització en U, el grup manté una cohesió i proximitat entre si tot oferint la possibilitat de veure la cara a tothom i afavorint les relacions.

En ambdues escola no fan treball cooperatiu tot i que el coneixen. Segons Pujolàs (2002) és una estratègia fonamental per l'educació inclusiva ja que afavoreix les relacions interpersonals, el rendiment de l'alumnat és superior, millora la motivació, afavoreix l'acceptació de les diferències i el respecte mutu, desenvolupa la creativitat i els ajuda a establir bones relacions amb els companys. Provablement, si es proposessin activitats de treball cooperatiu on els mestres observessin bons resultats seria un motiu per començar-les a introduir dins l'aula i així fer partícip a la Laia en activitats que ocasionalment queda separada del grup.

La Laia disposa d'un vetllador durant una hora dins l'aula ordinària el qual segons Huguet (2006) és un tipus de suport de nivell 1 on el vetllador ajuda a l'alumne seient al seu costat tot adaptant les activitats. Per altra banda, a la resta de sessions dins l'aula ordinària no disposa de vetllador fet que fa que els seus companys l'hagin d'ajudar i en ocasions el mestre ha d'improvisar i adaptar qualsevol activitat que moltes vegades és avorrida per a la Laia. Crec que seria important la formació dels mestres de l'aula ordinària per tal de prestar a la Laia activitats de profit i evitant així l'avorriment.

Referent al tipus d'aprenentatge, a l'aula ordinària utilitzen llibres de text que segons Bini (1977) dona una visió d'escola autoritària i Freinet (1980) afegeix que els llibres no tenen cap objectiu en concret, són escrits a partir de programes i exàmens que en cap moment fomenta la inclusió. D'aquesta manera es deixa de banda el treball cooperatiu tot fomentant les activitats individuals. Per altra banda, a l'escola d'educació especial es treballa a partir de l'aprenentatge vivencial on la Laia és protagonista dels seus propis aprenentatges i segons Arias, Arias, Navaza i Rial (2009) es crea un clima entre

els infants que els ajuda a ampliar la gama d'habilitats socials i disposicions per aprendre a aprendre. També cal afegir l'ensenyament multinivell el qual segons Schulz i Turnbull (1984) afirmen que una mateixa lliçó ha de ser ensenyada a tot el conjunt de la classe fent una planificació individualitzada i afavorint la flexibilitat i la inclusió de tots els alumnes sense distinció del seu nivell individual d'habilitats. L'ensenyament multinivell elimina les desigualtats tot afavorint que tothom pugui aprendre el mateix dins les seves possibilitats. A l'aula d'educació especial he observat que tots treballen el mateix p. ex. el moviment de translació però cadascun dins les seves possibilitats. Hi ha qui necessita més dibuixos, hi ha qui necessita els planetes com a fet material i que la mestra els mogui els uns al voltant dels altres, etc. És molt important el paper de la mestra a l'hora de saber presentar un mateix objectiu en diferents formats.

Pel que fa a les relacions entre iguals, la Laia posseeix un caràcter obert i sense problemes per relacionar-se amb els companys. Tot i així, a l'aula ordinària hi ha una companya amb la qual té més relació tan dins com fora de l'aula mentre que a l'escola d'educació especial no existeix un lligam més estret amb cap company. La Laia té predilecció pels nens més petits que ella ja que es troba en un estadi de desenvolupament on busca molt el contacte físic i això ho troba en infants més petits. També li agrada molt jugar sola i moltes vegades són els companys qui l'han d'anar a buscar per jugar. Li costa molt jugar amb els companys i busca la figura de l'adult.

Segons Damon i Fuentes (1977) la Laia es troba dins l'etapa escolar pel que fa a relacions d'amistat. Aquesta etapa es caracteritza per buscar com a amic aquell igual que els mostra afecte creant un vincle afectiu estret. Per altra banda, a l'escola d'educació especial la dispersió de molts dels companys fa que jugui sola i no estableixi vincles afectius estrets amb cap company en concret.

Les relacions de la Laia amb els mestres és propera. La Laia sap que disposa del suport del mestre quan ho necessita. A l'aula és molt participativa i busca la felicitació del mestre. Segons Teresa (1999) una bona relació infant-mestre afavoreix l'autoestima i s'estableixen lligams positius tot augmentat les ganes per anar a l'escola i el benestar tant per la família com per l'infant. Això ho hem vist en les ganes que té la Laia per anar a l'escola i com disfruta quan hi és

Als infants amb necessitats educatives especials és important fomentar les relacions tant amb els iguals com amb el mestre ja que segons diuen Collet i Tort (2012) la qualitat dels vincles influeixen de manera important en el clima de l'aula i en els resultats acadèmics tot proporcionant benestar dins l'aula.

7. Conclusions

Un cop finalitzada la investigació a partir de l'observació portada a terme, les entrevistes i les notes de camp hem analitzat els resultats i hem fet una interpretació de la qual extraïem unes conclusions.

Hem observat que l'absència de recursos de l'escola ordinària ha estat la causa de l'escolarització compartida. La situació actual en la que ens trobem fa que es retalli molt en educació i no es pugui oferir el material i el servei humà necessari que ajudi a fomentar la inclusió.

Els inicis i l'adaptació de la Laia a l'escola d'educació especial van ser difícils però amb un bon suport i reforç per part dels mestres l'adaptació pot ser molt bona. A dia d'avui, la Laia està totalment adaptada a les dues escoles i ho viu amb total normalitat.

La situació d'inclusió de la Laia podria ser millor amb l'ús d'estratègies com el treball cooperatiu (Pujolàs, 2002) o l'organització de l'aula evitant així situacions d'angoixa com les que viu quan se li proporcionen molts estímuls a la vegada.

És important que el vetllador conegui estratègies òptimes i necessàries per fomentar l'aprenentatge de la Laia i d'aquesta manera no angoixar-la i fer-la participi de les activitats que realitzen la resta de companys sense aïllar-la. Quan la Laia no disposa del vetllador existeix una manca d'activitats interessant i profitoses per a ella.

8. Referències

Bini, G. i altres (1977). *Los libros de texto en América Latina*. México: Nueva Imagen.

Carbonell, E. (1999). *El constructe de la qualitat de vida. Els DIPS a Catalunya davant el segle XXI*. Barcelona: Coordinadora de tallers per a minusvàlids psíquics a Catalunya.

Coll, C. (1986). *Marc Curricular per a l'Ensenyament Obligatori*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

Coll, C. (1994). *Aprendizaje escolar y Construcción del Conocimiento*. Barcelona: Paidós.

Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En Coll, C. P., J. ;Marchesi, A. (Ed.), *Desarrollo psicologico y educación* (Vol. II. Psicología de la educación escolar). Madrid: Alianza editorial.

Collicot, J. "Posar en pràctica l'ensenyament multinivell: estratègies per als Mestres." *Revista suports*, 2000, vol. 4, núm. 1, p. 87-100.

Comas, N., López. M. . "Col·laboració escola ordinària/escola especial: escolaritat compartida. Àmbits de psicopedagogia. *Revista catalana de psicopedagogia i educació*, 2003, núm.7, p.24-28.

Dalen, D; Meyer, W. (1971) *Manual de técnica de investigación educacional*. Buenos Aires: Paidós.

De Ketele, J. M. (1984). *Observar para educar*. Madrid: Visor.

Duran, D.; Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales. De la teoría a la práctica*. Barcelona. Graó.

Echeita, G.; Ainscow, M. (2010). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una resolución pendiente*. II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down. Granada, p. 26-46.

Freinet, C. (1980). *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*. Madrid: Siglo XXI

Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. *Pla director de l'educació especial a Catalunya*.

Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura. Direcció General de Política Lingüística. Recursos sobre la planificació i gestió de l'aula. [en línia]. Barcelona. [Consulta: 2 de maig de 2013]. Disponible a: >
http://www20.gencat.cat/docs/Llengcat/Documents/Aprendre/arxius/acolliment_aula.pdf
f<

Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. University of California. Berkeley. Press.

Guerrero, A. (1996). *Manual de Sociología de la Educación*. Madrid: Síntesis.

Hegarty, S. (1994). *Educación de niños y jóvenes con incapacidades. Principios y práctica*. UNESCO: Narcea.

Huguet, T. (2006). *Aprender juntos a l'aula. Una proposta inclusiva*. Barcelona. Graó.

Lopez, M. (1999). *Textos para una Historia de la Educación Especial*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Palacios, A. (2004). *La discapacidad frente al poder de la normalidad. Una aproximación desde tres modelos teóricos*. Tesina doctoral elaborada bajo la dirección de Rafael de Asís Roig, Instituto de Derechos Humanos «Bartolomé de las Casas», Universidad Carlos III de Madrid.

Palacios, A. Romañach, J. (2006): *La Bioética y los Derechos Humanos como herramienta para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Santiago de Compostela: Diversitas Ediciones.

Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: Muralla.

Pujolàs, P. (2002). *Aprender juntos alumnos diferentes*. Vic: Eumo,

Pulido, R. A. i Prados E. (1999): La investigación etnográfica como herramienta para comprender y transformar la acción psicopedagógica, en Fernández, J. (Ed.) *Acción psicopedagógica en educación secundaria: Reorientando la orientación*. Málaga: Aljibe; 361-377.

Riera, G. (2003). *Identificació de components inclusius alguns centres escolar d'educació infantil i primària de la comarca d'Osona*. Vic: Facultat d'educació, Departament d'educació especial.

Rodríguez, G.; Gil, J.; Garcia, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Teresa, A. (1999) *El maestro y los niños. La humanización del aula*. San José: Universidad de Costa Rica

Tolchinski, L., Rubio, M.J., Escofet, A. (2002). *Tesis, tesinas y otras tesituras. De la pregunta de investigación a la defensa de la tesis*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.

Valles, S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis

Vasilachis, I. (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Warnock, H. (1987). "Encuentro sobre necesidades educativas especiales."
Revista de Educación, 2004, núm. extraordinari.

Wells, G. (2001): *Indagación dialógica*. Barcelona. Paidós.

